GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Zur Wirksamkeit sonderpädagogischer Förderung : kritisch reflektiert an den Übergängen von Schule in Arbeit und Beruf

Schildmann, Ulrike

2017

https://doi.org/10.25595/2105

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schildmann, Ulrike: *Zur Wirksamkeit sonderpädagogischer Förderung : kritisch reflektiert an den Übergängen von Schule in Arbeit und Beruf*, in: Laubenstein, Désirée; Scheer, David (Hrsg.): Zur Wirksamkeit „sonderpädagogischer Förderung" : kritisch reflektiert an den Übergängen von Schule in Arbeit und Beruf (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017), 239–246. DOI: https://doi.org/10.25595/2105.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Klinkhardt

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Désirée Laubenstein
David Scheer
(Hrsg.)

Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2017.n. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2200-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

Markus Dederich
Zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik –
Versuch einer Standortbestimmung 23

Michael Grosche
Brücken bauen, statt einreißen!
Introspektion der quantitativ-empirischen Sonderpädagogik zur
Ermöglichung einer inter- und transdiskursiven Zusammenarbeit 41

Mechtild Gomolla
Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen
in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen
Neuer Steuerung und Inklusion 63

I. Die Suche nach der Wirksamkeit und Inklusivität

Sandra Schütz, Folke Brodersen, Sandra Ebner, Nora Gaupp
Wie inklusiv ist die empirische Jugendforschung?
Aktuelle deutsche Jugendstudien und die Dimension Behinderung 85

Anna Behns, Katja Koch
Zur Problematik der Definitionsvielfalt von „Inklusion" in der
Bildungsforschung 93

Sven Bärmig
Was heißt Wirkungsforschung in der Sonderpädagogik? 103

II. Selbst wirksam sein

Dorothea Ehr
Interaktion, Selbst-/ Handlungsregulation
und das Phänomen Angst in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen –
Eine theoretische Arbeit in evidenzbasierter Zeit?! 115

Karolina Siegert, Bettina Lindmeier
Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif'?
Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher
im Übergang 125

Marwin Felix Löper, Frank Hellmich
Soziale Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter und ihre
Einstellungen gegenüber Peers mit Förderbedarf in der
sozial-emotionalen Entwicklung 135

Gamze Görel, Frank Hellmich
Erfahrungen, Einstellungen und Motivation von Studierenden des
Grundschullehramts in Hinblick auf den inklusiven Unterricht 143

Susanne Groth, Sinem Ulutas, Mathilde Niehaus
Akademikerinnen und Akademiker mit und ohne Behinderungen
arbeiten zusammen – Empirische Ergebnisse zum Teamklima 151

III. Selbst wirksam werden

Pierre-Carl Link, Thomas Müller, Roland Stein
Die sonderpädagogische Wirksamkeit von Trainings und
Förderprogrammen und die Komplexität von Erziehung 163

Tatjana Leidig, Thomas Hennemann, Matthias Grünke
Wie kann es gelingen? – Konzeption einer prozessbegleitenden
Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext Inklusion unter
Berücksichtigung der Wirksamkeitsforschung 171

Ute Waschulewski
Möglichkeiten der Dokumentation und Evaluation tiergestützter
Interventionen in vor-/schulischen Bildungseinrichtungen 181

Dagmar Orthmann Bless, Karina-Linnéa Hellfritz
Zur Evaluation von Unterstützungsmaßnahmen für Eltern mit geistiger Behinderung 191

IV. Die Gestaltung von Bildung

Birgit Werner, Teresa Klein, Angelika Kuppetz
Inklusionsauftrag der Gemeinschaftsschule: Anforderungen an die Gestaltung individualisierter Bildungsangebote in der Sekundarstufe I im Spannungsfeld von Bildungsstandards und individuellen Kompetenzen 205

Birgit Werner, Rebecca Müller
„Die 9. Die is mehr. Mehr. Wie heißt noch mal. Mehr Zahl. Wie soll ich jetzt erklären?" Sprachlich-kulturelle Heterogenität und Bildungsteilhabe 215

Lisa Rott, Annette Marohn
Gemeinsam Lernen an naturwissenschaftlichen Phänomenen: choice²explore 227

Ulrike Schildmann
Zur Wirksamkeit „sonderpädagogischer Förderung" – kritisch reflektiert an den Übergängen von Schule in Arbeit und Beruf 239

Dirk Sponholz, Christian Lindmeier
Inklusive Berufsorientierung im Unterricht an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen 247

Elena Brinkmann, Marie Heide, Lena Bergs, Mathilde Niehaus
Wie können Menschen mit Lernschwierigkeiten im Forschungsprozess partizipieren? 257

Hans-Walter Kranert, Roland Stein
Inklusion und Berufliche Bildung – Unterstützung am Lernort Berufliche Schule als sonderpädagogische Aufgabe? 265

V. Die Aufdeckung gesellschaftlicher Exklusionspraktiken

Hendrik Trescher
Wider der Versorgungspragmatik –
Inklusion als Kritik gouvernementaler Behinderungspraxen 277

René Schroeder
Gestufte Normalität? – Normalismustheoretische Betrachtungen
des RTI-Ansatzes im aktuellen Inklusionsdiskurs 287

Anika Elseberg, Anja Hackbarth, Benjamin Wagener
Rekonstruktive Inklusionsforschung aus
praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive 297

Sarah Kurnitzki, Birgit Lütje-Klose
Herstellung und Bearbeitung von Differenz und Gemeinsamkeit
im inklusiven Unterricht 305

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 317

Ulrike Schildmann

Zur Wirksamkeit „sonderpädagogischer Förderung" – kritisch reflektiert an den Übergängen von Schule in Arbeit und Beruf

Zusammenfassung: Diskutiert werden Fragen der Sonderpädagogik als Teil des gesamten Bildungswesens, vor allem am Übergang von einem politischen System (Bildung) in das nächste (Arbeit/Beruf).

1 Einleitung

„Von der Förderschule gehen 75% der Jugendlichen ab, ohne den Hauptschulabschluss erreicht zu haben" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 97). Was steckt dahinter – ungenügende sonderpädagogische Förderung oder andere Einflussfaktoren?

In diesem Beitrag sollen Wirkungen der Sonderpädagogik an den Übergängen von einem sozialen System (Bildung) in das nächste (Wirtschaft/Arbeit) kritisch beleuchtet werden:

- Wie wirksam kann, gemessen an den gesellschaftlichen Anforderungen von Arbeit und Beruf, sonderpädagogische Förderung (v. a.) in der Schule sein?
- Und könn(t)en die Probleme der Sonderpädagogik im Rahmen einer konsequent inklusiven Pädagogik (gemäß UN-Behindertenrechtskonvention: UN-BRK) innerhalb des Bildungswesens konstruktiv bearbeitet und (tendenziell) behoben werden?
- Welche Art von Wirksamkeitsforschung wäre auf diesem Feld denkbar?

Sonderpädagogik verstehe ich im Folgenden einerseits als eine eigenständige wissenschaftliche Teil-Disziplin im Kanon der Erziehungswissenschaften, andererseits als einen integralen Bestandteil des differenzierten deutschen Bildungswesens. Sonderpädagogische Förderung, traditionell in speziell dafür bereit gehaltenen Institutionen vermittelt, steht bereits seit mehreren Jahrzehnten in der Kritik (vgl. v. a. die in den 1970er Jahren disziplininterne „Kritik der Sonderpädagogik": z. B. Abé u. a. 1973, Jantzen 1974). Die Herausforderungen, sich kritischer Wirksamkeitsüberprüfungen zu stellen, sind jedoch seit der Wende zum 21. Jahrhundert enorm gewachsen, z. B. im Zuge der Durchführung internationaler Vergleichsstudien zur Leistungsfähigkeit einzelner nationaler Bildungssysteme (vgl. PISA u. a.), aber auch vor allem vor dem Hintergrund der UN-BRK von 2006/2009 und der Etablierung einer inhaltlich

und organisatorisch umfassenden inklusiven Pädagogik. Heute stellt sich die Frage: Wie wirksam kann eine separierte bzw. integrierte Sonderpädagogik im Gefüge des gesamten Bildungswesens sein, womit dann auch – im Sinne einer umfassenden Gesellschaftskritik – die *gesamtgesellschaftliche Funktion einer solchen speziellen Pädagogik* angesprochen wäre. Wichtige Zeitpunkte, an denen die Erfolge – sowohl separativer als auch integrativer – sonderpädagogischer Förderung besonders kritisch begutachtet werden können, befinden sich an den einzelnen institutionellen Übergängen (vgl. Schildmann 2015) und hier besonders am Übergang von der Schule in Arbeit und Beruf.

Als der Nationale Bildungsbericht 2012 zu dem Ergebnis kam, dass die Förderschule von 75% der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss verlassen wird (s.o.), hätte es m.E. einen politischen Aufschrei geben müssen: Deutschland betreibt ein differenziertes Spezial-System sonderpädagogischer Förderung, und dies ist sozusagen das End-Ergebnis? Wie kann das sein? Ich komme zur Diskussion meiner ersten Frage:

2 Wie wirksam kann, gemessen an den gesellschaftlichen Anforderungen von Arbeit und Beruf, sonderpädagogische Förderung (v. a.) in der Schule sein?

Das traditionelle schulische Sub-System der Sonder- bzw. Förderpädagogik mit seiner nochmals eigenen Untergliederung nach so genannten Förderschwerpunkten (Lernen, Geistige Entwicklung etc.) kann – kritisch betrachtet – als Gegenteil von „No child left behind!" angesehen werden. Denn mehr als 5% der deutschen Schülerschaft werden zwar je individuell nicht aus dem Schulsystem ausgeschlossen, aber sie werden systematisch (und damit strukturell) zurückgelassen – und mit ihnen das gesamte Subsystem Sonderpädagogik: Drei Beispiele mögen dies belegen:

- Die international vergleichenden Leistungsstudien konzentrieren sich im Wesentlichen auf die so genannte durchschnittliche Schülerschaft und nicht – oder nur sehr zögerlich – auf die gesamte Schülerschaft eines jeden Vergleichslandes. Sie haben die strukturell zurückgelassenen Schüler und Schülerinnen nicht oder nur kaum im Blick.
- In den Diskursen zum „Umgang mit Heterogenität im Bildungswesen" (vgl. exemplarisch Faulstich-Wieland 2011) wird auf der einen Seite die Binnendifferenzierung zwischen Gymnasium, Realschule und Hauptschule kritisch reflektiert, sozusagen im Sinne des „dreigliedrigen Schulwesens" (also unter Ausblendung der Förderschulen). Getrennt davon wird auf der anderen Seite die Integration des sonderpädagogischen Fördersystems in das so genannte

Regelschulsystem debattiert – ohne dessen Binnendifferenzierung, so als wäre letzteres ein einziges, einheitliches. So werden neue Normalitäten geschaffen, die noch weit entfernt sind von „einer Schule für alle Kinder" im Sinne einer inklusiven Pädagogik.

- Wenn am Ende der Schulzeit in Deutschland schließlich beklagt wird, dass zu viele Schüler und Schülerinnen ohne Hauptschulabschluss ins (Arbeits-) Leben entlassen werden, dann liegt die allgemeine gesellschaftliche Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf den Misserfolgen der Hauptschule (als Teil des so genannten dreigliedrigen Schulwesens), nicht aber ebenso der Förderschulen, denn diese stellen ja den vierten Teil des so genannten dreigliedrigen Schulsystems dar, und das wird gerne übersehen.

Der Übergang von der Schule in Arbeit und Beruf – und damit von einem, dem Bildungssystem, in ein anderes gesellschaftliches (Sub-) System, das Wirtschaftssystem – birgt diverse strukturelle Probleme für alle Jugendlichen, Jungen wie Mädchen; für solche in besonderen sozialen Risikolagen, v. a. mit Behinderungserfahrungen, potenzieren sich diese Probleme ggf. erheblich. Um dies zu veranschaulichen, stelle ich im Folgenden den Eintritt in den Arbeitsmarkt vor dem Hintergrund der *allgemeinen geschlechterspezifischen Arbeitsteilung* dar und reflektiere vor diesem Hintergrund die Probleme behinderter Jugendlicher (Jungen wie Mädchen). Beim Übergang von der Schule in Arbeit und Beruf haben im Allgemeinen Mädchen höhere strukturelle Hürden zu überwinden als Jungen: Obwohl Jungen häufiger als Mädchen ohne Schulabschluss oder nur mit Hauptschulabschluss (Jungenanteil an der Gesamtgruppe 61% bzw. 57%) die Schule verlassen (vgl. Pimminger 2010, 4), haben *Mädchen im Allgemeinen schlechtere Ausgangspositionen für ihre Berufsausbildung als Jungen.* Strukturelle Gründe dafür liegen im deutschen beruflichen Ausbildungssystem, das international als duales Ausbildungssystem bekannt ist, sich aber genau genommen in zwei bzw. sogar drei Teile gliedert: Die *duale Ausbildung* (zu absolvieren in Wirtschaftsbetrieben mit Berufsschulpflicht) wird nur von 43% aller Auszubildenden durchlaufen, sie wird vor allem in männlich dominierten Handwerksberufen bereitgestellt.

> „Insgesamt sind rund 64 Prozent aller Ausbildungsberufe männlich dominiert oder überwiegend männlich besetzt, während vergleichsweise nur wenige der Ausbildungsberufe (24 Prozent) weiblich dominiert oder überwiegend weiblich besetzt sind" (Pimminger 2010, 10).

Im zweiten Segment des deutschen Berufsausbildungssystems, der *vollzeitschulischen Ausbildung*, in das nur 17% der Auszubildenden eintreten (vgl. Pimminger 2010, 14), ist der Anteil auszubildender Frauen überdurchschnittlich hoch. 1/3 konzentriert sich auf Gesundheits-/Krankenpflegeberufe (Frauenanteil 75%), gefolgt von Erzieherin/Kinderpflegerin u. ä. (Frauenanteil

88%) (vgl. Pimminger 2010, 15). Von diesem Ausbildungssystem auf den Arbeitsmarkt ist die Hürde deutlich größer als vom dualen System aus; denn die Möglichkeit der direkten Übernahme in konkrete Arbeitsstellen besteht erst gar nicht. Da hier außerdem Ausbildungskosten statt Arbeitsvergütungen anfallen, sind auch die Abbruchquoten signifikant höher als im dualen System (vgl. Pimminger 2010, 15).
Die restlichen 40% der Schulabgänger/innen, die die Schule nach der 9./10. Klasse beenden, münden weder in das eine noch das andere Ausbildungssystem ein, sondern werden in einem *Übergangssystem* aufgefangen, in dem vor allem *benachteiligte Jugendliche* zur Ausbildungsreife bzw. erst einmal zum Hauptschulabschluss gebracht werden sollen oder aber eine Überbrückungsmaßnahme vor einem (gewünschten) Ausbildungsverhältnis erhalten. Der Anteil der männlichen Jugendlichen in diesen Maßnahmen entspricht dem überdurchschnittlich hohen Anteil der Jungen ohne oder mit maximal Hauptschulabschluss (vgl. Pimminger 2010, 16).
Behinderte Jungendliche sind selten in der dualen bzw. vollzeit-schulischen Berufsausbildung zu finden, sondern am ehesten in diesem Übergangssystem, wenn sie nicht die Gelegenheit erhalten, in einem der wenigen beruflichen Integrationsmodelle unterzukommen oder eine (volle oder eingeschränkte) Ausbildung in einem Berufsbildungswerk für behinderte Jugendliche (vor allem für Abgänger von Förderschulen, 12.000 Plätze, Jungenanteil 67%; vgl. Marks 2011, 12) erhalten oder aber von vornherein auf die Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen vorbereitet werden. Hier spiegeln sich ebenfalls die o.g. geschlechterspezifischen Strukturen des allgemeinen Arbeitsmarktes wider.
Ob solche strukturellen Problemlagen zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem durch interne Reformen im Rahmen der Sonderpädagogik (Produktionsschulen, Projekte wie Schülerfirmen u. ä.) im Sinne der betroffenen Jungen und Mädchen positiv beeinflusst werden könnten, ist offen, aber im großen Maßstab gesehen tendenziell unwahrscheinlich. Damit komme ich zu meiner zweiten Frage.

3 Könn(t)en die Probleme der Sonderpädagogik im Rahmen einer konsequent inklusiven Pädagogik (gemäß UN-BRK) innerhalb des Bildungswesens konstruktiv bearbeitet und (tendenziell) behoben werden?

Den Anforderungen an eine inklusive Pädagogik im Zuge der gesellschaftlichen Verpflichtung zur Umsetzung der UN-BRK (New York 2006; In-

kraftsetzung in Deutschland 2009) folgend, stellt sich für den Bereich des Bildungswesens zuvorderst die *Aufgabe, starre institutionelle Strukturen zu überwinden*, die dafür verantwortlich sind, dass die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen nicht deren individuellen Möglichkeiten entsprechend gefördert werden. Die Gesellschaft steht vor der Aufgabe eines umfassend neuen Umgangs mit Heterogenität und Verschiedenheit. Aber wie bildet sich dieser gesellschaftliche Anspruch im Bildungswesen ab? Ich stelle – normalismusanalytisch orientiert (vgl. Link 1997) – folgenden Thesenzusammenhang auf (vgl. Schildmann 2017, 84f.):

- Die traditionelle (protonormalistisch orientierte) Positionierung der Erziehungswissenschaften mit dem Leitziel möglichster (institutioneller) Homogenisierung von Lerngruppen ist diskursiv weitgehend überwunden. D.h., kaum jemand würde dieses gewachsene hierarchische Bildungssystem heute noch neu etablieren wollen.
- Dagegen werden vermehrt (flexibel normalistisch orientierte) Ansätze im Sinne eines pragmatischen Umgangs mit Heterogenität vertreten und stehen inzwischen im Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Hier wäre auch die Frage nach dem Umgang mit sonderpädagogischer Förderung und der Verortung der Sonderpädagogik als Disziplin angesiedelt, ohne damit aber gleichzeitig beantwortet zu sein.
- Die in der Tradition der seit den 1970er Jahren entwickelten integrativen Pädagogik stehenden (transnormalistisch orientierten) Ansätze einer positiv wertschätzenden Anerkennung von Heterogenität im Sinne einer allgemeinen integrativen Pädagogik für alle Kinder (Feuser 1989) und einer „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 1993, 2015) müssen gegenüber den Mehrheitspositionen immer noch erkämpft werden.

Den gesellschaftlichen Anforderungen an Arbeit und Beruf wird im Bildungswesen immer mehr durch einen flexiblen Umgang mit Heterogenität begegnet. Denn je flexibler sich die Menschen den zum Teil nur kurz- und mittelfristigen Anforderungen des Arbeitssystems anpassen können (durch solide Grundbildung und spezialisierte Weiterbildungen), umso unkomplizierter sind sie einsetzbar. Gerade hier liegt aber das Problem vieler Kinder und Jugendlicher mit Behinderungserfahrungen. Unter dem Dach der traditionellen Sonderpädagogik und deren Spezialeinrichtungen werden sie als „Behinderte" zusammengefasst, weil ihre Leistungsfähigkeit real oder fiktiv als eingeschränkt gilt, obwohl diese individuell sehr unterschiedlich sein kann. Aus dieser Sackgasse könnte die gemeinsame Erziehung aller Kinder und Jugendlichen in Form einer inklusiven Pädagogik einen Ausweg bieten: im Sinne von Transparenz in der Bildung, aber auch im Sinne des direkten Vergleichs von Leistungen und pädagogischen Bemühungen sowie schließlich einer *gezielten gemeinsamen*

Förderung hin zu Arbeits- und Berufsfähigkeit. Denn in einer bewusst angelegten inklusiven Pädagogik

> „[...] stehen sich sehr unterschiedliche soziale Ungleichheitslagen ... gegenüber. Nicht mehr nur oder vorrangig die Kategorie Behinderung wird fokussiert, wie dies in der integrativen Pädagogik noch weitgehend üblich war, sondern auch die Kategorien Geschlecht, sozialer und kultureller Hintergrund sowie Alter rücken in den Vordergrund der Bewusstheit über plurale Lebenssituationen (s.o.) und sind – im Sinne der Intersektionalitätsforschung – auf ihre möglichen Wechselwirkungen hin zu befragen." (Schildmann 2017, 88f.)

Damit wird „die Auseinandersetzung über Leistung in der Bildung noch wichtiger und vor allem noch komplexer" (ebd.) als bisher, muss aber auch bewusster und offensiver geführt werden als dies im Bildungsbereich, insbesondere gegenüber dem Wirtschafts- und Arbeitssystem, bisher erfolgt ist. Im Sinne der inklusiven Pädagogik halte ich die folgenden menschenrechtlich orientierten Ausführungen Annedore Prengels zum Umgang mit Leistung in der Pädagogik für zielführend:

> „Inklusion anerkennt die gesellschaftliche Relevanz gemäßigter, möglichst fairer, meritokratischer Strukturen, geht aber über sie hinaus und durchkreuzt ihre Dominanz, indem sie ihnen eine zweite Perspektive hinzugesellt, die die Pluralität der Lebenslagen, Lebensformen und Lebensweisen berücksichtigt. In inklusiven pädagogischen Lerngruppen werden pädagogische Beziehungen angestrebt, die lernförderliche motivierende Anerkennung für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus ermöglichen. [...] In der Verminderung meritokratischer Entwertung und in der Einbeziehung und Anerkennung pluraler Lebenssituationen, seien sie von Kreativität und Entgrenzung oder von Abhängigkeit und Verletzbarkeit beeinflusst, besteht der Beitrag der Pädagogik der Vielfalt zur Arbeit an spätmodernen Herausforderungen in der Sphäre der Bildung." (Prengel 2015, 161f.)

Auf dieser Basis komme ich zu dem Schluss: Im Rahmen einer konsequent inklusiven Pädagogik (gemäß UN-BRK) könnten die Probleme der Sonderpädagogik innerhalb des Bildungswesens konstruktiv bearbeitet und (tendenziell) behoben werden.

4 Welche Art von Wirksamkeitsforschung wäre auf diesem Feld denkbar?

Um an den dargestellten Problemlagen und Perspektiven anzuknüpfen, ist festzuhalten, dass *empirische* Forschung dringend erforderlich ist: *theoriegeleitet, historisch fundiert und international vergleichend.* Grundlagen und Ansätze

dafür sind, auch für den hier angesprochenen Themenausschnitt, an verschiedensten Stellen vorhanden. Eine kritische Forschung nimmt systematisch unterschiedliche Perspektiven ein, wie dies in der Integrationspädagogik als Vorläuferin der inklusiven Pädagogik bereits vor 30 Jahren diskutiert wurde (z. B. von der Forschungsgruppe um Helmut Reiser, vgl. Klein u. a. 1987; vgl. dazu Schildmann 2016). Wirksamkeit zu untersuchen, bedarf demnach der Aufmerksamkeit für *unterschiedliche Perspektiven*: Es handelt sich um die in diesem Beitrag fokussierte *gesamtgesellschaftliche und die institutionelle Ebene* ebenso wie um die *interaktionelle Ebene und die individuelle Ebene.* Modelle für solche und vergleichbare Mehrebenen-Analysen finden sich in unterschiedlichen Disziplinen und fachlichen Diskursen wieder, so z. B. auch in der aus der Frauen- und Geschlechterforschung hervorgegangenen Intersektionalitätsforschung (vgl. exemplarisch Walgenbach 2016) mit ihren für die Sonderpädagogik relevanten Ausdifferenzierungen sozialer Ungleichheitslagen. Wirksamkeit in der Pädagogik und in den Bildungswissenschaften zu untersuchen, bedarf also weitaus mehr Perspektiven als die Ansätze der so genannten evidenzbasierten Pädagogik bieten können. Unter dem Titel „Wissen, was wirkt" erfolgte in den Erziehungswissenschaften eine „Kritik evidenzbasierter Pädagogik" (Bellmann & Müller 2011), die um die Problemstellungen der Sonderpädagogik – und schließlich auch der inklusiven Pädagogik – noch zu ergänzen wäre.

Literaturverzeichnis

Abé, I., Probst, H., Graf, S., Kutzer, R., Wacker, G., Klode, W. & Wagner, H. (1973). Kritik der Sonderpädagogik. Gießen: Andreas Achenbach edition 2000.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.) (2011). Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.) (2011). Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik, 28 (1), 4–48.

Jantzen, W. (1974). Sozialisation und Behinderung. Gießen: Focus Verlag.

Klein, G., Kreie, G., Kron, M., Reiser, H. (1987). Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim und München: DJI.

Link, J. (1997). Versuch über den Normalismus. Wie Normalität hergestellt wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Marks, D.-K. (2011). Konstruktionen von Behinderung in den ersten Lebensjahren. Unter besonderer Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag.

Pimminger, I. (2010). Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf, hrsg. von der Agentur für Gleichstellung des Europäischen Sozialfonds für Deutschland. Zugriff am 10.12.2010 von www.esf-gleichstellung.de.

Prengel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.

Prengel, A. (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. Erwägen Wissen Ethik, 26 (2), 157–168 & 274–286 (Replik).

Schildmann, U. (2015). Institutionelle Übergänge in der gesamten Lebensspanne unter besonderer Berücksichtigung von Behinderung und Geschlecht. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84, 93–97.

Schildmann, U. (2016). Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion – ein Hürdenlauf der besonderen Art. In: J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Band 12, (S. 75–95). Opladen: Barbara Budrich.

Schildmann, U. (2017). Leistung in der Inklusiven Pädagogik – normalismustheoretisch reflektiert. In: B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I, (S. 83–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Walgenbach, K. (2016). Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 85 (3), 211–224.